العلاقة بين كل من المعدل التراكمي والتخصص الأكاديمي وتحصيل الطلبة في مساق مناهج وأساليب العلوم الاجتماعية بجامعة الإسراء الخاصة

غازي جمال خليفة
جامعة الشرق الأوسط الدراسات العليا، عمان-الأردن

تاريخ الاستلام : 2007/1/10 تاريخ القبول : 2007/4/18

خليفة، غازي جمال (2007) العلاقة بين كل من المعدل التراكمي والتخصص الأكاديمي وتحصيل الطلبة في مساق مناهج وأساليب العلوم الاجتماعية بجامعة الإسراء الخاصة. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية: العلوم الإنسانية 10 (2) 317-334.*

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي علاقة كل من التخصص والمعدل التراكمي لطلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة وتحصيلهم في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية. تألفت عينة البحث من (52) طالبا وطالبة، منهم (30) طالبا وطالبة تخصص معلم صف، و(22) طالبا وطالبة تخصص تربية طفل، ممن يدرسون مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية كمادة حرة. وقد تم تصنيف عينة البحث حسب معدلاتهم التراكمية إلى ثلاثة مستويات: جيد جدا، جيد، ومقبول. وللإجابة على أسئلة الدراسة، تم إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد بلغ عدد فقراته (50) فقرة موزعة على مستويات الحفظ (20 فقرة)، والفهم (15 فقرة)، والتطبيق (15 فقرة)، وتم عرضه على لجنة من المحكمين للتأكد من صدقه، واستخرجت معاملات ثباته باستخدام معادلة كرونباخ ألفا تراوحت بين 0.71-0.75.

وقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد 1-MANOVA وتحليل التباين الأحادي 1-ANOVA والمقارنات البعدية إلى الآتي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة الكلي وفي كل مستوى على حدة من مستويات التحصيل (الحفظ، الفهم، التطبيق) تعزى للتخصص الأكاديمي ولصالح تخصص معلم الصف.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة الكلي وفي كل مستوى على حدة من مستويات التحصيل (الحفظ، الفهم، التطبيق) بين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا ومقبول، ولصالح ذوي المعدل التراكمي جيد جدا.
3. يوجد فرق في التحصيل الكلي وفي مستويين من مستويات التحصيل، هما الحفظ والتطبيق بين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا وجيد، ولصالح ذوي المعدل التراكمي جيد جدا.
4. لا يوجد فرق في التحصيل الكلي وفي مستوى الحفظ ومستوى التطبيق بين ذوي المعدل التراكمي جيد ومقبول.

مفتاح الكلمات: معدل تراكمي، تخصص أكاديمي، تحصيل، مناهج وأساليب.

Khalifeh, Gazi Jamal (2007) The relationship between students' specialty area and G.P.A. and their achievements in the Social Sciences Curriculum and Instruction course at Al-Isra Private University. *J.J. Appl. Sci: Humanities Series 10 (2): 317-334.*

Abstract: This study aimed at investigating the relationship between students' specialty area and G.P.A. and their achievements in the Social Sciences Curriculum and Instruction course at Al-Isra Private University in Jordan. The sample consisted of 52 students, 30 of whom enrolled in the Class Teacher program and the other 22 enrolled in the Kindergarten Teacher program. Both groups were taking the Social Sciences Curriculum and Instruction course as an elective course. The researcher classified the students into three levels according to their G.P.A.: Very Good, Good, and Pass.

To answer the study questions, the researcher developed a 50-item multiple-choice achievement test, and presented it to a group of jury to insure its validity. The Cronbach Alpha has been applied to calculate the test reliability coefficients that were between 0.71-0.75.

One way MANOVA and One Way ANOVA have been used. The results showed the following:

1. There were significant statistical differences in the students' achievement levels (knowledge, comprehension, application) due to the specialty area variable in favor of Class-Teacher students.
2. There were significant statistical differences in the students' achievement levels (knowledge, comprehension, application) between the students who have a Very Good G.P.A. and the others who have a Pass G.P.A. in favor of the first group.
3. There were significant statistical differences in the total achievement and in two levels (knowledge and application) between students who have a Very Good G.P.A., and their colleagues who have a Good G.P.A., in favor of those who have a Very Good G.P.A.
4. There were no significant statistical differences in the total achievement in two levels (knowledge and application) between students who have a Good G.P.A. and their colleagues who have a Pass G.P.A.

✉ Author's e-mail address: ghazi1234@hotmail.com

المقدمة

يعتبر التحصيل الأكاديمي أحد عناصر العملية التربوية الرئيسة في تقويم التعليم والتعلم في أية مؤسسة تربوية ناجحة، كما أنه أحد أهم المتغيرات التي حاولت العديد من الدراسات فحص درجة علاقته مع العديد من المتغيرات الأخرى. فالتحصيل الأكاديمي هو المخرج النهائي لمجموعة من العمليات والإجراءات التي تبدأ بصياغة مجموعة من الأهداف، ومن ثم تحديد الطرق والإجراءات التي من شأنها الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف (عودة).[1]

إن تقويم درجة نجاح أية مؤسسة تربوية تعليمية تكمن في مدى تحقيق هذه المؤسسة للأهداف التي تسعى بصورة منهجية لتحقيقها. ويعتبر التحصيل الأكاديمي أحد أهم المخرجات التي تقوم على أساسها تلك المؤسسات. ومن هنا جاءت محاولات العديد من الباحثين لتفسير تباين هذا المتغير من خلال مجموعة من المتغيرات التي قد يفسر كل منها جزءاً معيناً من ذلك التباين (Oosterhof).[2]

ويعتبر النجاح الأكاديمي للطالب الجامعي هدفا من أهداف الجامعة، فارتفاع نسبة ما خرجت من الطلبة إلى ما أدخلت منهم يعد أحد مقاييس الكفاية الداخلية للجامعة، ولذلك تحرص الجامعات على توفير وتنظيم حياة جامعية يسهل تكيفهم فيها أكاديميا واجتماعيا. ويعتبر المعدل التراكمي لتحصيل الطالب الجامعي من المتغيرات التي يتم بحثها كثيراً في ميادين التربية وعلم النفس، على الرغم من صعوبة الحصول عليه بصورة مباشرة من السجلات الرسمية التي تشير إلى الدرجات الفعلية لتحصيل الطالب، مما يدفع بعض الباحثين إلى الحصول عليه بواسطة التقرير الذاتي Self Reported G.P.A. لأغراض البحث. وتعزى أهمية المعدل التراكمي إلى عوامل كثيرة، قد يكون من أهمها أنه يشكل ملخصا لتعلم الطالب، ودليل تنبؤ لإنجازه على متغيرات أخرى، ونجاحه في حياته المهنية (Kuncel, *et al.*).[3] من هنا تأتي أهمية دراسته ومعرفة العوامل أو المتغيرات التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي للطالب في الجامعة بصورة عامة، وفي كليات التربية التي تعمل في مجال إعداد المعلمين سواء قبل الخدمة أم أثنائها على وجه الخصوص. ولقد تم تطبيق العديد من الدراسات حول هذا الموضوع، التي بحثت في المعدل التراكمي إما كمتغير مستقل له أثره على تحصيل الطالب المعلم أو على تحصيل المعلم خلال الخدمة، إلى جانب متغيرات أخرى كالتخصص، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة وغيرها من المتغيرات (الطواب،[4] الطحان،[5] علاء الدين[6]) أو بحثت في المعدل التراكمي كمتغير تابع يتأثر مستواه بعدد من العوامل (شلبي،[7] مطر وشبيطة،[8] دروزة،[9] آل عمرو،[10] هادي ومراد[11]). ومن الدراسات التي تناولت أثر المعدل التراكمي إلى جانب عدد من المتغيرات في تحصيل المعلمين دراسة حمادنة[12] التي فحصت أثر الجنس والتخصص في معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمفاهيم التربية الاجتماعية والوطنية، ودراسة خريشة[13] التي بحثت في أثر جنس معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم في معرفتهم لطبيعة التاريخ.

أما البحث الحالي، فقد حاول تقصي العلاقة بين كل من المعدل التراكمي للطالب المعلم وتخصصه الأكاديمي في كلية العلوم التربوية كمتغيرين مستقلين، قد يكون لكل منهما أثره في تحصيل الطالب المعلم الفعلي في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية، وذلك لعدة مبررات، يتعلق بعضها بالمعدل التراكمي وتخصص الطالب المعلم، وبعضه الأخر يخص المساق نفسه. فالمعدل التراكمي وتخصص الطالب المعلم يعكسان أثرهما على كثير من المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة، كالدافعية في الإنجاز، والتوافق الاجتماعي (الطواب)،[4] والرغبة في المتابعة والانتظام (آل عمرو)،[10] ومستوى معرفة المعلمين بمهارات التفكير، وطبيعة المادة التي تدرس، وتحصيل المفاهيم المتعلقة بها (حمادنة،[12] خريشة[13]).

ويشكل مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية المدخل الرئيس لتحصيل الحقائق والمفاهيم والتعميمات المرتبطة بعناصر المنهج الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعلمية، والتقويم، بالإضافة إلى الإلمام بطبيعة تنظيم المنهج وما يرتكز عليه من أسس تتعلق بخصائص المتعلم الذي نريد، وطبيعة المجتمع الذي يخدمه المتعلم، والمعرفة التي يسعى لاكتسابها، مما قد يشكل كفاية معرفية تنقله لممارسة عمله بكفايات مطلوبة في المواقف التعليمية التعلمية. لذا، سيحاول البحث الحالي التحقق مما إذا كان للمعدل التراكمي للطالب المعلم بالإضافة إلى تخصصه في كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة الأثر الواضح في تحصيله لمساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية المقرر في تلك الجامعة.

مشكلة البحث وأسئلته

تكمن مشكلة البحث في تقصي أثر التخصص لطلبة كلية العلوم التربوية في تخصصي معلم صف وتربية طفل ومعدلاتهم التراكمية في تحصيلهم لمساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية. ولهذا الغرض حاولت الدراسة الإجابة على السؤالين الآتيين:

- هل يختلف تحصيل الطلبة الكلي بمساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية، ولكل مستوى على حدة من المستويات المعرفية للتحصيل (الحفظ، الفهم، والتطبيق)، باختلاف التخصص الأكاديمي في كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة؟
- هل يختلف تحصيل الطلبة الكلي لمساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية، ولكل مستوى على حدة من المستويات المعرفية للتحصيل (الحفظ، الفهم، والتطبيق)، باختلاف المعدل التراكمي في كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة؟

فرضيات البحث

للإجابة على أسئلة البحث السابقة، تمّ اختبار الفرضيتين الآتيتين:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (∝ = 0,05) بين متوسطات تحصيل الطلبة الكلي، ولكل مستوى على حدة من مستويات التحصيل المعرفية (الحفظ، الفهم، والتطبيق) في كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لمادة مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية، تعزى للتخصص الأكاديمي للطالب (معلم صف، تربية طفل).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (∝ = 0,05) بين متوسطات تحصيل الطلبة الكلي، ولكل مستوى على حدة من مستويات التحصيل المعرفية (الحفظ، الفهم، والتطبيق) في كلية العلوم التربوية بجامعة الاسراء الخاصة في مادة مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية، تعزى لمعدلاتهم التراكمية (جيد جداً، جيد، مقبول).

التعريفات الإجرائية

فيما يأتي توضيح لبعض المفاهيم أو المصطلحات التي استخدمت في هذا البحث:

المعدل التراكمي: هو مجموع علامات الطالب مقسوماً على عدد الساعات المعتمدة التي درسها في مختلف المساقات الأكاديمية. وقد تم تصنيف المعدلات التراكمية لأفراد عينة الدراسة الى ثلاثة مستويات: جيد جداً، وهم الطلبة الحاصلون على معدل تراكمي يقع بين (76%) وأقل من (84%)، وجيد، وهم الطلبة الحاصلون على معدل تراكمي يقع بين (68%) وأقل من (76%)، ومقبول، وهم الطلبة الحاصلون على معدل تراكمي اقل من (68%).

التخصص: ويقصد به في هذه الدراسة المجال التخصصي العلمي الذي اختاره الطلبة في كلية العلوم التربوية والمتمثل في تخصص معلم صف، وتخصص تربية طفل، ممن درسوا مادة مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية كمادة حرة.

التحصيل: هو ناتج ما تعلمه الطالب بعد اجراء عملية التعلم، ويقاس بالعلامة التي حصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي تم اعداده وتطبيقه من جانب الباحث بعد الانتهاء من تدريس مادة مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية.

أهمية البحث

لقد أوصت إحدى الدراسات السابقة بضرورة قيام الجامعة بتطوير أسلوب جديد في القبول يتم فيه إلحاق الطلبة بكليات محددة، دون تحديد تخصص معين في هذه الكليات، ويترك للطالب فرصة سنة كاملة ليختبر فيها التخصصات التي تطرحها هذه الكلية، ثم يطلب منه بعدها أن يقرر التخصص الذي يريده حسب رغبته وحسب متطلبات الدائرة المعنية (الخليلي وآخرون).[14] كما أوصت دراسة أخرى بضرورة تحديد ما يراه المعلمون مكسبا يعود عليهم من مشاركتهم في عمليات تخطيط وتطوير المناهج الدراسية، وإدخاله في مقررات ومناهج إعداد المعلم (الربيع وقباص).[15] وبالتالي فإن مثل هذه الدراسات التي تبحث في علاقة التخصص بتحصيل الطالب الجامعي قد تقدم أدلة تفسر هذه التوصيات بشكل أو بآخر، كما أنه قد تفيد في برامج إرشاد وتوجيه الطالب الجامعي أكاديميا عند النظر في تحصيله للمساقات

المختلفة، وعند تقديم المقترحات بضرورة اشتراك الطالب المعلم مع مدرسي المساقات عند وضع الخطط التدريسية لهذه المساقات.
كما تتضح أهمية هذا البحث من خلال أهمية متغير التحصيل نفسه، سواء أكان هذا التحصيل فعليا من خلال المساقات الدراسية المختلفة، أم من خلال التحصيل التراكمي للطالب المعلم، والذي يشكل متطلبا سابقا للكفايات الأدائية التي ينفذها في المواقف التعليمية التعلمية، من خلال برامج التربية العملية. فالنقص الذي قد يحصل في تحصيل الطالب المعلم للمعارف وبمستويات مختلفة، سواء ما تعلق منها بتحصيل المعارف في المساقات الدراسية المتعددة بكلية العلوم التربوية بشكل عام، أم في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية بصورة خاصة، ينعكس أثره على أداء الطالب المعلم في حياته العملية.
وبالتدقيق في العديد من الدراسات السابقة، نجد أنها كشفت عن ارتباط موجب بين المعدل التراكمي وعوامل أخرى كالدافعية، والاتجاه، والثقة بالنفس، وهي متغيرات ضرورية للطالب المعلم لتقدمه تربويا، ولأداء عمله بفاعلية ميدانيا، مما قد يعني أن نتائج هذه الدراسة قد توفر دليلا يفيد أعضاء هيئة التدريس والمشرفين على برامج التربية العملية، والمعنيين ببرنامج الإرشاد الأكاديمي، بأن يأخذوا في الحسبان المعدل التراكمي وتحصيل الطالب المعلم في المساقات الدراسية عند تنفيذ مهماتهم المدرسية أو الإشرافية.

محددات البحث

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:
- اقتصار هذه الدراسة على طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء تخصص معلم صف وتخصص تربية طفل.
- أداة الدراسة من اعداد الباحث وليست من الأدوات المقننة، لذا فإن نتائج الدراسة تعتمد على صدق وثبات الأداة.

الدراسات السابقة

هناك الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت متغير التحصيل وعلاقته مع العديد من المتغيرات. وقد تم اختيار الدراسات التي تناولت في جزء منها أثر المعدل التراكمي والتخصص على التحصيل بنوعيه الفصلي والتراكمي، أو أنها تناولت أثرهما على متغيرات نفسية وشخصية، كالتوافق الاجتماعي، والاتجاه، ومفهوم الذات، ومستوى السنة الجامعية، والعامل الاقتصادي، وغيرها.
ومن بين هذه الدراسات ما قام به جريفور وجريفور Griffore & Griffore[16] التي طبقها على عينة مؤلفة من (340) طالبا من طلبة السنة الأولى. واستهدفت وصف طبيعة التغير في بعض متغيرات الشخصية بين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، وذلك بالاعتماد على معدلهم التراكمي بعد فصل واحد من دخولهم الجامعة. أشارت النتائج إلى وجود فروق بين ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل العالي في مفهوم الذات الأكاديمي والشعور بعدم الرضا.
وأجرى نيلسون وسكوت وبراين Nelson, Scott & Bryan[17] دراسة على عينة مكونة من (400) طالب جامعي، أشارت نتائجها إلى أن رضا الطالب عن أدائه الأكاديمي له تأثير على تفاعله الأكاديمي والاجتماعي (سليمان والمنيزل).[18]
وقام الطواب[4] بدراسة هدفت إلى كشف طبيعة العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز، والذكاء، والتحصيل الدراسي الفعلي، عند طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، وذلك من خلال معرفة الفرق في التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات نتيجة اختلاف مستويات الدافعية للإنجاز، وكذلك اختلاف مستويات الذكاء عند كل منهما. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا، و(80) طالبة من طلبة المستوى الأول بكلية التربية وكلية العلوم الإدارية والسياسية. وباستخدام الإحصائي (ت)، ومعاملات ارتباط بيرسون، ومعاملات الارتباط الجزئية، وتحليل التباين الثلاثي، كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:
- إن لدافعية الإنجاز بمستوياتها، المرتفع والمنخفض، تأثير رئيسي بالنسبة للتحصيل الدراسي، فقد كان متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة العالية في الإنجاز أعلى من متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة المنخفضة في الإنجاز.

- كشفت معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاء والتحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات والعينة الكلية عن ارتباطات موجبة بلغت قيمها 0.46، 0.51، 0.49، على التوالي، وكلها دالة عند مستوى 0.01.
- عند حساب معاملات الارتباط الجزئية بين الذكاء والتحصيل الدراسي مع عزل تأثير دافعية الإنجاز في كل من عينة الطلاب والطالبات والعينة الكلية، بقيت الارتباطات كما هي دون تغيير يذكر، حيث كانت 0.45، 0.51، 0.48، على التوالي، وجميعها ارتباطات موجبة ودالة عند مستوى 0.01.
- تأثير دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي لا يتوقف ولا يختلف باختلاف مستويات الذكاء.

وكان الغرض من دراسة الطحان[5] هو اختبار العلاقة بين مفهوم الذات وكل من التحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى عينة من طالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين مفهوم الذات عند كل من ذوات التحصيل المرتفع، وذوات التحصيل المنخفض، ومعرفة مدى دلالة الفروق في مستوى التوافق بين ذوات التحصيل المرتفع وذوات التحصيل المنخفض. وقد تم اختيار عينة من (100) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، تم تقسيمها إلى مجموعتين بناء على معدلاتهم التراكمية، مجموعة التحصيل الدراسي المرتفع، ومجموعة التحصيل الدراسي المنخفض. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، ووجود فروق نوعية في مستوى مفهوم الذات العام وأبعاده المختلفة بين كل من ذوات التحصيل المرتفع وذوات التحصيل المنخفض. وكذلك تبين أن هناك فروقا جوهرية في مستوى التوافق النفسي بأبعاده المختلفة بين ذوات التحصيل المرتفع وذوات التحصيل المنخفض. وربما يسمح ذلك بالتنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي، في ضوء مفهوم الذات.

وأظهرت نتائج الدراسة التي قام بها كل من جنتر ودوينل Ginter & Dwinell[19] على عينة مكونة من (91) طالبا من طلبة الكليات أن التحصيل الأكاديمي كما يُعبر عنه بالمعدل التراكمي يرتبط بطول مدة الشعور بالوحدة أو قصرها (سليمان والمنيزل).[18]

وهدفت دراسة الزيادات[20] إلى معرفة العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد، ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1994/1995م. وقد حاولت الدراسة الإجابة على عدد من الأسئلة كان من أهمها: هل توجد فروق في مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد تعزى للتخصص؟ تألفت عينة الدراسة من (40) شعبة من شعب الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي الأدبيين من (20) مدرسة، بواقع (10) مدارس للذكور، و(10) مدارس للإناث، حيث استخدم الباحث الطريقة العشوائية العنقودية في اختيار المدارس، والطريقة العشوائية البسيطة في اختيار المعلم والشعبة، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة من المعلمين (40) معلما ومعلمة، ومن الطلبة (1056) طالبا وطالبة. أما الأداة المستخدمة في هذه الدراسة فهي اختبار واطسون- جلاسر Watson-Glacer للتفكير الناقد، الذي عربه جابر عبد الحميد ويحيى هندام. وتوفرت للأداة دلالات صدق كافية، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة بعد تطبيقه على عينة استطلاعية، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للطلبة (0.81) وللمعلمين (0.72). وباستخدام الإحصائي (ت) لعينتين مستقلتين، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد تعزى للتخصص.

وأجرى حمادنة[12] دراسة هدفت إلى معرفة مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية ومشرفيها لمفاهيم التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية في الأردن. وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي مكون من (50) فقرة من نوع اختيار من متعدد، تأكد من صدقه بعرضه على لجنة من المحكمين، كما جرى التأكد من ثباته باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (KR20) فبلغ ثباته (0.95). أما عن عينة الدراسة فتكونت من جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية الذين يقومون بتدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الثانوي في مديريات الدائرة العامة لمحافظة إربد والبالغ عددهم (110) معلما ومعلمة. وباستخدام الإحصائي (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على الاختبار التحصيلي للكشف عن أثر الجنس والتخصص، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمفاهيم التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الثانوي تعزى للجنس والتخصص في المؤهل العلمي.

وهـدفت دراسـة شلبي[7] إلى استقصاء تبعية التحصيل الأكاديمي للطالب في الجامعات الفلسطينية إلى العديـد مـن المتغيـرات المتعلقة بخصائص الطالب الفردية، وخلفيته الاجتماعية-الاقتصادية، وإعداده المدرسـي السابق، ووضعه الدراسي الجامعي اللاحق، ومن ثم الوصول إلى نموذج رياضي يعتمد عليه فـي التنبؤ بتحصيل الطالب الجامعي (المقاس بمعدله التراكمي) اعتمادا على متغيرات ومعطيات محددة، وذلـك فـي كل من كليات الآداب والتجارة والعلوم والهندسة. وحدد مجتمع الدراسة بأربعة مجتمعات فـرعية، هـي طلـبة كلية الآداب والتجارة والعلوم والهندسة في جامعة بيرزيت. سحبت عينة عشوائية طبقـية من كل مجتمع على حدة وكان حجمها 86، 51، 65، 60، على التوالي، وصممت استمارة تفي بغرض الدراسة، وعبئت من كل طالب تمثل في العينة خلال مقابلة شخصية. وبعد ذلك أفرغت معلومات الاستمارات على برنامج SPSS/ DATA Entry لإجراء العمليات الإحصائية عليها. وقد أجرى تحليل الانحـدار الخطـي المتعدد المتدرج Multiple Regression Analysis Stepwise الذي أظهر بأن هـناك مجمـوعة مـن المتغيرات المستقلة ترتبط خطيا بالمعدل التراكمي للطالب وتؤثر فيه بشكل دال إحـصائيا علـى مستوى 0.05 وتختلف هذه المتغيرات باختلاف الكليات. وكان أهم هذه المتغيرات هو متوسط معدل علامات الطالب المدرسية في السنوات الثلاثة الأخيرة.

وأجـرت دروزة[9] دراسـة كان الهدف منها التحقق من بعض العوامل التي تتعلق بالفرد المتعلم وتؤثر علـى تحـصيله الأكاديمـي الجامعي في نظام التعليم المفتوح مقابل نظام التعليم التقليدي. وكان أهم ما توصلت له الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي تارة، والإحصاء التحليلي تارة أخرى، ما يلي:

1- لقـد تأثر التحصيل الأكاديمي الجامعي بدلالة إحصائية في نظام التعليم المفتوح بالعوامل نفسها التي تأثر بها نظام التعليم التقليدي، وكانت هذه العوامل هي:
   - التحصيل الأكاديمي السابق المتمثل في امتحان الثانوية العامة.
   - التخصص الأكاديمي السابق في المرحلة الثانوية، وكان لصالح الفرع العلمي.
   - التخصص الجامعي الحالي، وكان لصالح التخصص العلمي أيضا.
2- إن العوامل التي لم يتأثر بها التحصيل الأكاديمي الجامعي في نظام التعليم المفتوح كانت أيضا هـي العـوامل نفـسها التي لم يتأثر بها نظام التعليم التقليدي، وكانت هذه العوامل هي مركز الـضبط، مـسؤولية العمل، ومستوى السنة الجامعية، في حين كان للجنس أثر إحصائي على التحـصيل الأكاديمي الجامعي في نظام التعليم المفتوح، ولم يكن له الأثر نفسه في نظام التعليم التقليدي، وكان الأثر لصالح الإناث.

وأجـرى مطر وشبيطة[8] دراسة ميدانية على الطلبة الدارسين لمادة مبادئ المحاسبة (1) خلال الفصل الدراسي الثاني 1995/1994 بجامعة العلوم التطبيقية، هدفت إلى استكشاف طبيعة ومدى أهمية العوامل المؤثـرة في مستوى التحصيل العلمي للطلبة الدارسين في هذا المساق، وذلك لاستخدام النتائج التي يتم التوصـل إلـيها في توفير المتطلبات اللازمة لتحسين أداء الطالب. ومن العوامل التي خضعت للدراسة جـنس الطالـب، والتخـصص الأكاديمي في الثانوية العامة، ومعدل الطالب في الثانوية العامة، ونوع التخـصص، وتوقيت المحاضرة، وتوفر المرجع الرئيسي للطالب. وشملت الدراسة عينة عشوائية مكونة مـن (110) من الطلاب والطالبات. وباختبار فرضياتها وتحليل نتائجها باستخدام الأساليب الإحصائية، كشفت عن النتائج الرئيسية التالية:

1- يتأثر مستوى تحصيل الطالب في دراسته الجامعية لمادة مبادئ المحاسبة (1) بصورة ملموسة بكل من التخصص الأكاديمي في الثانوية العامة ومعدل نجاحه في الثانوية العامة.
2- أما العوامل الأربعة الأخرى، فقد أظهرت الدراسة بعض المؤشرات التي لا يمكن تعميمها، بعد أن أثـبت الاختبار الإحصائي لفرضياتها عدم وجود أثر ملموس ذي دلالة إحصائية لها. ومن هـذه المؤشرات أن مستوى تحصيل الطالب ممثلا بمتوسط درجاته النهائية في المادة كان كما يلي:
   - بالنسبة للذكور كان أعلى قليلا منه بالنسبة للإناث.
   - بالنسبة للطلبة من تخصصي الكمبيوتر والمحاسبة كان أعلى قليلا مما هو عليه لطلبة التخصصات الأخرى.
   - بالنـسبة للطلـبة الدارسين في الشعب الصباحية كان أعلى قليلا مما هو عليه بالنسبة للطلبة الدارسين في الشعب المسائية.
   - بالنـسبة للطلـبة الذين اعتمدوا على مرجع رئيسي في دراستهم كان أعلى قليلا من زملائهم الذين لم يعتمدوا على ذلك المرجع.

وهدفت الدراسة التي أجراها خريشة[13] إلى تحديد مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لطبيعة التاريخ، وهل لجنس المعلم ومؤهله وتخصصه أثر في ذلك. وقد تكونت عينة البحث من (140) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية الذين يقومون بتدريس طلبة المرحلة الثانوية في مديريات التربية والتعليم لكل من إربد الأولى، وإربد الثانية، والمفرق الأولى، وبني كنانة، حيث طبق عليهم اختبار معرفة طبيعة التاريخ الذي أعده الباحث وتكون من (112) فقرة. ودلت النتائج على تدني مستوى هذه المعرفة، إذ كان المستوى يقل عن المستوى المقبول تربويا (85%)، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في مستوى معرفتهم لطبيعة التاريخ تعزى للجنس والمؤهل، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى معرفتهم تعزى للتخصص ولصالح تخصص التاريخ.

وأجرى المساد[21] دراسة هدفت إلى تقدير معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها. وتكونت عينة الدراسة من (200) معلما ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية و(200) مديرا ومديرة من مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى ومديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية. ولتحقيق أغراض الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة تكونت من (35) مهارة، تم التحقق من صدقها بعرضها على لجنة من المحكمين، أما ثباتها فتم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وبلغت قيمته (0.89) للمعرفة، و(0.87) للممارسة. وقد تم عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين في كلية التربية بجامعة اليرموك ووزارة التربية والتعليم، وذلك لتقرير المستوى المقبول تربويا، فكان متوسط تقديراتهم (80%) للمعرفة والممارسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس أو الخبرة أو التخصص.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد يعزى إلى المرحلة التعليمية أو الجنس أو الخبرة أو التخصص.

واستهدفت دراسة سليمان والمنيزل[18] التعرف على درجة التوافق لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بعدد من المتغيرات منها المعدل التحصيلي. وقد استخدم مقياس التوافق الذي طوره سليمان للبيئة العمانية، وطبق على عينة مؤلفة من (1226) طالبا وطالبة للإجابة على أسئلة الدراسة، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التوافق الاجتماعي فقط يعزى إلى المعدل التحصيلي.

وأجرى آل عمرو[10] دراسة كان من أهم أهدافها بحث الفروق بين طلاب كلية المعلمين المنتظمين وغير المنتظمين في التحصيل الدراسي، كما يقاس بالمعدل التراكمي. وبلغ عدد أفراد العينة النهائية للدراسة (65) طالبا، صنفوا في مجموعتين هما (31) طالبا منتظما في الدراسة بدون غياب في أي من المقررات التي درسوها بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1422هـ، و(34) طالبا غير منتظمين في الدراسة، ممن تغيبوا في بعض أو كل المقررات ولم يصلوا إلى حد الحرمان. وقد تم التعرف على ذلك من خلال الطلاب أنفسهم، ومن خلال سجلات غياب الطلاب لكل مقرر عند أساتذة المقررات التي يدرسها طلاب المجموعتين. وتجدر الإشارة إلى أن كلية المعلمين في بيشة في المملكة العربية السعودية تضم ستة تخصصات أكاديمية مسجل بها في الفصل العام من العام الدراسي 1422/21هـ (1311) طالبا. وباستخدام الإحصائي (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (منتظمون/غير منتظمين)، كشفت نتائج الدراسة أن مستوى تحصيل الطلاب المنتظمين أعلى وبدلالة إحصائية من مستوى تحصيل الطلاب غير المنتظمين.

وهدفت دراسة Darling-Hammond[22] إلى فحص العلاقة بين مؤهلات المعلمين والمدخلات المدرسية من جهة، وتحصيل الطلبة في (50) ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية من جهة أخرى. وباستخدام البيانات المتجمعة من عدة مصادر تمثلت بدراسة مسحية للسياسات التعليمية في (50) ولاية، تحليل دراسة حالات للمدارس ومؤهلات المعلمين فيها، والتقييم القومي لمدى التقدم التربوي. وأشارت نتائج التحليل الكمي والنوعي إلى أن هناك ارتباطا بين نوعية المعلمين والتحسينات التي قد تطرأ على المستوى التحصيلي للطلاب، وأشارت التحليلات الكمية للقياسات التي أجريت حول إعداد المعلم وتأهيله أنها الأقوى ارتباطا إلى حد بعيد بتحصيل الطالب، خاصة في مادتي الرياضيات والقراءة. كما لوحظ من خلال تقييم السياسات للولايات أنها تؤثر على المستوى الكلي لتأهيل المعلم سواء أكان داخل الولاية الواحدة أم في جميع الولايات. وهذا يوحي بأن السياسات التي تم تبنيها حول إعداد المعلم وتأهيله وتشغيله وتطويره مهنيا قد تؤدي إلى حدوث فرق مهم في مستوى المعلمين يؤثر إيجابا على عملهم.

وهدفت دراسة هادي ومراد[11] إلى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين من خلال اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الثانوي. وقد طور الباحثان مقياسين لتحقيق هذا الهدف، يتعلق المقياس الأول بالاتجاه نحو مهنة التدريس، ويخص المقياس الثاني الاتزان الانفعالي. واشتملت عينة الدراسة على (305) طالبا وطالبة من الملتحقين بكلية التربية بجامعة الكويت، وتم الحصول على معدلاتهم التراكمية بعد عام وبعد عامين. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات الاتجاه نحو مهنة التدريس والإتزان الانفعالي، ووجود علاقات دالة بين المعدل التراكمي وكل من الاتجاه نحو مهنة التدريس (0.33) والاتزان الانفعالي (0.41)، وأن علاقة الاتجاه نحو مهنة التدريس والاتزان الانفعالي مرتفعة (0.74). وقد أسهمت درجات الاتجاه نحو مهنة التدريس والاتزان الانفعالي مع درجات الثانوي في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطالب المعلم.

وقام علاء الدين[6] بدراسة كان هدفها التعرف على مستويات العصابية لدى عينة من الطلبة الجامعيين في كلية العلوم التربوية، والفروق في هذا المتغير بين الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي ومنخفضيه، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والعصابية، وأخيرا التعرف على الفروق بين الجنسين في بعد العصابية. وتألفت عينة الدراسة من (232) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس بارون لقوة الأنا، ونموذج بيانات المعدل التراكمي (G.P.A.). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية (0.293) بين قوة الأنا والعصابية والتحصيل الأكاديمي. كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا (0.05) على مقياس الدراسة، بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل، ولصالح الفئة الأخيرة. وأشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فرق دال إحصائيا (0.05) بين متوسط درجات الطلاب الذكور مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي ومتوسط درجات الطالبات الإناث مرتفعات ومنخفضات التحصيل الأكاديمي ولصالح الإناث. وتؤكد نتائج الدراسة أهمية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال متغيرات الشخصية، والحاجة إلى دراسات مستقبلية.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ على الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها ما يأتي:

- اهتمام بعض الدراسات بتحصيل الطالب الجامعي بصورة عامة (الطواب،[4] شلبي،[7] دروزة،[9] مطر وشبيطة[8])، في حين اهتم بعضها الآخر بتحصيل الطالب المعلم في كليات التربية بشكل خاص (آل عمرو،[10] هادي ومراد،[11] علاء الدين[6])، وهذا ما فعله البحث الحالي.
- تركيز بعض الدراسات على تحصيل الطالب الفعلي في مساق بعينه، كدراسة الطواب[4] التي تناولت تحصيل الطالب بكلية التربية وكلية العلوم الإدارية بمساق علم نفس النمو، ودراسة مطر وشبيطة[8] التي اهتمت بدراسة تحصيل الطالب لمادة مبادئ المحاسبة (1)، وكذلك البحث الحالي الذي اهتم بتحصيل الطالب الفعلي في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية.
- تناول بعض الدراسات السابقة للمعدل التراكمي كمؤشر لتحصيل الطالب (الطحان،[5] شلبي،[7] دروزة،[9] آل عمرو،[10] هادي ومراد،[11] علاء الدين[6])، في حين اهتم البحث الحالي بالمعدل التراكمي كعامل يؤثر على تحصيل الطالب المعلم الفعلي.
- استقصت بعض الدراسات تبعية التحصيل الأكاديمي التراكمي للطالب الجامعي إلى العديد من العوامل، كالتحصيل الأكاديمي السابق، والتخصص الأكاديمي السابق، والتخصص الجامعي الحالي، ومركز الضبط، ومسؤولية العمل وغيرها (دروزة،[9] شلبي[7]) في حين أن دراسات أخرى استقصت تبعية التحصيل الأكاديمي من خلال عامل واحد أو اثنين أو ثلاثة فقط، مثل دافعية الإنجاز والذكاء، كما في دراسة (الطواب)،[4] والانتظام وعدم الانتظام في ستة تخصصات أكاديمية في دراسة (آل عمرو)،[10] والاتجاه والاتزان الانفعالي والتحصيل في المرحلة الثانوية في دراسة (هادي ومراد)،[11] أما البحث الحالي فقد استقصى تبعية تحصيل الطالب المعلم إلى عاملي المعدل التراكمي والتخصص.
- اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن أثر التخصص إلى جانب متغيرات أخرى كالمؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، في تحصيل المعلم أثناء الخدمة، كدراسة حمادنة[12] التي بحثت في أثر تلك المتغيرات على تحصيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لمفاهيم التربية الاجتماعية الوطنية، ودراسة خريشة[13] التي بحثت في أثر تلك المتغيرات على معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لطبيعة التاريخ.

- تتناول البحث الحالي تحصيل الطالب المعلم كمتغير تابع وبثلاثة مستويات معرفية مختلفة هي الحفظ والفهم والتطبيق، بالإضافة إلى التحصيل الكلي، وهو ما لم تفعله الدراسات السابقة.
- تميز البحث الحالي بالتركيز على التخصص الأكاديمي الدقيق للطالب المعلم في كلية العلوم التربوية (معلم صف، تربية طفل)، على عكس الدراسات السابقة التي استقصت أثر التخصص الأكاديمي السابق للطالب في المرحلة الثانوية، أو صنفت التخصص الأكاديمي إلى علمي وأدبي في الجامعة (دروزة،[9] شلبي[7])، أو ضبطت متغير التخصص حيث تألفت عينة الدراسة من طلبة في كليات مختلفة (الطواب)،[4] أو ضمت ستة تخصصات أكاديمية مختلفة في كلية المعلمين (آل عمرو).[10]

الطريقة والإجراءات

مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من جميع طلبة كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف وتخصص تربية طفل، والذين يدرسون مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية كمادة حرة. وبلغ عدد الطلبة المسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام 2006/2005م من التخصصين المذكورين (735) طالبا وطالبة، منهم (583) طالبا وطالبة تخصص معلم صف، و(152) طالبا وطالبة تخصص تربية طفل.

عينة البحث

تألفت عينة البحث من شعبة واحدة من شعب طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة، تخصص معلم صف وتربية طفل، وهي الشعبة الوحيدة التي سجلت لدراسة مساق ومناهج أساليب تدريس العلوم الاجتماعية في البرنامج الدراسي للفصل الأول 2006/2005م، وبذلك تكون عينة البحث عينة عرضية، بلغ عدد أفرادها (52) طالبا وطالبة، منهم (30) طالبا وطالبة تخصص معلم صف، و(22) طالبا وطالبة تخصص تربية طفل، ممن يدرسون مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية كمادة حرة. وقد تم تصنيف عينة البحث حسب معدلاتهم التراكمية إلى ثلاثة مستويات هي جيد جداً، ويشمل الطلبة الذين حصلوا على معدل تراكمي يقع بين (76%) وأقل من (84%)، ومعدل جيد، ويشمل الطلبة الذين حصلوا على معدل تراكمي يقع بين (68%) وأقل من (76%)، ومعدل مقبول، ويشمل الطلبة الذين حصلوا على معدل تراكمي أقل من (68%). ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة:

الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة البحث حسب المعدل التراكمي والتخصص

التخصص	معلم صف		تربية طفل
	30		22
المعدل التراكمي	جيد جداً	جيد	مقبول
	14	23	15

أداة البحث

قام الباحث بتطوير اختبار تحصيلي موضوعي تم اشتقاقه من قائمة الأهداف التدريسية لخطة مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية للعام الجامعي 2006/2005م والتي تم توزيعها على الطلبة مع بداية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي نفسه. وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (50) فقرة منها (20) فقرة على مستوى الحفظ، و(15) فقرة على مستوى الفهم، و(15) فقرة على مستوى التطبيق. ولكل فقرة من هذه الفقرات خمسة بدائل، واحد منها فقط هو الصحيح. وقد أعطيت الإجابة الصحيحة العلامة (1)، والإجابة الخاطئة العلامة(صفر). وعليه، فإن علامة الطالب في هذا الاختبار مساوية لعدد الفقرات التي أجاب عليها إجابة صحيحة، سواء للتحصيل الكلي، أو لكل مستوى من مستويات التحصيل المعرفية (الحفظ، الفهم، والتطبيق). وبذلك تكون النهاية العظمى لعلامة التحصيل الكلي (50)، ولمستوى الحفظ (20)، ولمستوى الفهم (15)، ولمستوى التطبيق (15).

وتم التأكد من صدق المحتوى لفقرات الاختبار بعرض جدول المواصفات والأهداف التدريسية المدرجة في خطة المساق، وفقرات الاختبار، على لجنة من المحكمين بلغ عددها عشرة أعضاء، من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال المناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية، وفي مجال القياس والتقويم. وقد طُلبَ من أعضاء اللجنة ابداء رأيهم في مدى مناسبة الفقرات للأهداف، وصلاحية كل فقرة وانسجامها مع بدائلها،

ووضوح الصياغة اللغوية للفقرة. وفي ضوء آراء واقتراحات لجنة المحكمين، أجريت بعض التعديلات والتغييرات على فقرات الاختبار.
وبعد تفريغ إجابات الطلبة، جرى حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، فكانت معاملات الثبات كالآتي: 0.75 للتحصيل الكلي، 0.71 للتحصيل من مستوى الحفظ، 0.73 للتحصيل من مستوى الفهم، 0.75 للتحصيل من مستوى التطبيق، واعتبرت هذه القيم كافية لأغراض هذا البحث ولمثل هذا النوع من الاختبارات التحصيلية.

إجراءات البحث

تم تطبيق البحث وفق الإجراءات الآتية:
- اختيار عينة البحث بعد تحديد مجتمعها، وهي شعبة واحدة درست مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2006/2005م.
- اعداد اداة البحث، وهي اختبار تحصيلي موضوعي بمستويات معرفية ثلاثة هي الحفظ، والفهم، والتطبيق.
- التخطيط للتدريس باستخدام طريقة المحاضرة مع النقاش Lecture-Cum-Discussion وذلك لضبط طريقة التدريس.
- تطبيق الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من تدريس مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية.
- تصحيح الاختبار باستخدام مفتاح الاجابة، ورصد النتائج للتحليل باستخدام الحاسوب والرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

كانت المتغيرات المستقلة في هذا البحث على النحو الآتي:
- التخصص وله مستويان هما معلم صف، وتربية طفل.
- المعدل التراكمي وله مستويات ثلاثة هي جيد جداً، جيد، ومقبول.

أما المتغيرات التابعة فهي الآتي:
- التحصيل الكلي.
- التحصيل من مستوى الحفظ.
- التحصيل من مستوى الفهم.
- التحصيل من مستوى التطبيق.

وقد تم قياس المتغيرات التابعة بمجموع العلامات التي حصل عليها الطالب أو الطالبة في كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف، وتخصص تربية طفل، في اختبار التحصيل الذي تم اعداده لأغراض هذا البحث.
واستخدم الباحث التصميم العاملي الأحادي المتعدد 1-MANOVA، كما استخدم التصميم العاملي الأحادي 1-ANOVA وذلك لاختبار دلالة الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة، التخصص والمعدل التراكمي، وذلك باستخدام الحاسوب والرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج البحث والمناقشة

يمكن عرض نتائج البحث على النحو الآتي:
1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل يختلف تحصيل الطلبة الكلي لمساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية، ولكل مستوى على حدة من المستويات المعرفية للتحصيل (الحفظ، الفهم، والتطبيق) باختلاف التخصص الأكاديمي في كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة؟

للإجابة على هذا السؤال، تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto = 0,05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة الكلي، ولكل مستوى على حدة (الحفظ، الفهم، والتطبيق)، في كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة في مادة مناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية، تعزى للتخصص الأكاديمي (معلم صف، تربية طفل).

وللإجابة على السؤال الأول، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية حسب تخصصهم الأكاديمي، وكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي (2):

الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية حسب تخصصهم الأكاديمي

التخصص / التحصيل	معلم صف ن=30		تربية طفل ن=22		الكلي ن=52 معلم صف + تربية طفل	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحفظ	15.13	2.097	13.73	2.097	14.54	2.191
الفهم	12.57	1.135	11.18	1.868	11.98	1.627
التطبيق	10.10	2.040	8.95	1.676	9.62	1.962
الكلي	12.60	1.239	11.29	1.408	12.04	1.455

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن متوسطات تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية تكاد تكون متباعدة لدى الطلبة الذين تخصصهم الأكاديمي معلم صف وأولئك الذين تخصصهم الأكاديمي تربية طفل ويدرسون المساق كمادة حرة، سواء للتحصيل من مستوى الحفظ (15.13)، (13.73) أو للتحصيل من مستوى الفهم (12.57)، (11.18) أو للتحصيل من مستوى التطبيق، (10.10)، (8.95)، على الترتيب، أو التحصيل الكلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية الثلاثة وبصرف النظر عن التخصص الأكاديمي، فقد كان المتوسط الحسابي الكلي للحفظ والفهم والتطبيق (14.54)، (11.98)، (9.62)، على الترتيب، او للتحصيل الكلي بصرف النظر عن مستوى التحصيل، فقد كان المتوسط الحسابي لمعلم الصف، وتربية الطفل (12.60)، (11.29)، على التوالي.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات، تم اختبار الفرضية المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول بإجراء تحليل التباين الأحادي متعدد التغيرات I-MANOVA باستخدام الحاسوب والرزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS)، باعتبار التخصص الأكاديمي متغيرا مستقلا وله مستويان (معلم صف، تربية طفل)، أما المتغيرات التابعة فهي التحصيل من مستوى الحفظ، والتحصيل من مستوى الفهم، والتحصيل من مستوى التطبيق. ويوضح الجدول (3) نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (3): نتائج تحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات لأثر التخصص الأكاديمي في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية

	مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
قيمة ولكس = 0.775	بين المجموعات	حفظ	25.093	1	25.093	*5.707	0.021
قيمة ف التقريبية (4.64)		فهم	24.341	1	24.341	*11.000	0.002
درجات الحرية (48.3)		تطبيق	16.653	1	16.653	*4.635	0.036
مستوى الدلالة = 0.006	داخل المجموعات (الخطأ)	حفظ	219.830	50	4.397		
		فهم	110.639	50	2.213		
		تطبيق	179.655	50	3.593		

* دلالة إحصائية

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة ولكس لامدا Wilks Lambda (0.775)، وهذه القيمة تساوي معامل عدم التحديد، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.006)، حيث كانت قيمة (ف) التقريبية (4.64)، ودرجات الحرية (48.3)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية تعزى لتخصصهم الأكاديمي. ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية في كل مستوى من مستويات التحصيل الثلاثة (الحفظ، الفهم، والتطبيق) كل على حدة، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي I-ANOVA باستخدام الحاسوب والرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). ويظهر الجدول (3) نفسه نتائج هذا التحليل، حيث يتبين أن

جميـــيع قيم (ف) المحسوبة لتحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في كل مستوى من مستوياته الثلاثة على حـــدة وهي (5.707) للحفظ و(11.000) للفهم و(4.635) للتطبيق، تعتبر دالة إحصائيا عند المستويات الــثلاثة على الترتيب: 0.021، 0.002، 0.036، ودرجات حرية (1، 50). وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلـــوم الاجتماعـــية فـــي كل مستوى من مستويات التصحيل الثلاثة على حدة (الحفظ والفهم والتطبيق) تعـــزى لتخصـــصهم الأكاديمـــي، ولصالح تخصص معلم الصف، حيث كانت متوسطات التحصيل لهذا التخصص هي الأعلى وفي كل مستوى من المستويات الثلاثة للتحصيل.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فرق في التحصيل الكلي، بصرف النظر عن مستواه (حفظ أو فهم أو تطبيق)، يعزى للتخصص الأكاديمي، استخدم الإحصائي "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي (4) يوضح النتائج:

الجدول رقم (4): ملخص نتائج الإحصائي "ت" لاختبار دلالة الفرق في التحصيل الكلي حسب التخصص الأكاديمي

التخصص	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
معلم صف	30	12.60	1.239	*3.561	0.001
تربية طفل	22	11.29	1.408		

* لها دلالة إحصائية

يتبين من الجدول رقم (4) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط التحصيل الكلي لطلبة كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية، ومتوسط التحصيل الكلي لطلبة الكلية نفسها تخصص تربية طفل في المساق نفسه، فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (3.561) وهي دالة عند مستوى (0.001).

تتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة كل من (حمادنة،[12] وشلبي،[7] ودروزة،[9] وخريشة)،[13] والتي أظهرت فروقا في تحصيل الطالب الجامعي تعزى للتخصص. واختلفت مع دراسة كل من (المساد)[21] و(الزيادات).[20] ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الرغبة في التخصص، حيث أظهرت بعض الدراسات أن هناك نسبة من الطلبة يختارون التخصص الذي لا يرغبون به، وجاء اختيارهم إما لرغبة الوالدين، أو أنه يساعدهم في الحصول على موقع للعمل (الخليلي وآخرون).[14] ويمكن أن يكون الأمر على درجة من الصحة بالنسبة لمعلم الصف، إذ أن فرصة معلم الصف في الحصول على مهنة حكومية في التعليم أكثر من فرصة معلم تخصص تربية الطفل.

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف تحصيل الطلبة الكلي بمساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية، ولكل مستوى على حدة من المستويات المعرفية للتحصيل (الحفظ، الفهم، والتطبيق)، باختلاف المعدل التراكمي في كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة؟

للإجابة على هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية:

لا تـــوجد فـــروق ذات دلالة إحصائية ($\propto = 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة الكلي، ولكل مستوى علـــى حـــدة من مستويات التحصيل المعرفية (الحفظ، الفهم، والتطبيق) في كلية العلوم التربوية بجامعة الإســـراء الخاصـــة في مادة مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية، تعزى لمعدلاتهم التراكمية (جيد جدا، جيد، مقبول).

وللإجابة على السؤال الثاني أيضا، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس مادة العلوم الاجتماعية حسب معدلاتهم التراكمية، وكانت النتائج كما يظهرها الجدول رقم (5) الآتي:

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية حسب معدلاتهم التراكمية

المعدل التراكمي / التحصيل	جيد جداً ن= 14		جيد ن= 23		مقبول ن= 15		الكلي ن= 52	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حفظ	15.93	1.979	14.13	2.160	13.87	1.959	14.54	2.191
فهم	13.07	0.917	12.04	1.107	10.87	2.100	11.98	1.627
تطبيق	11.07	1.639	9.48	1.928	8.47	1.457	9.62	1.962
الكلي	13.36	0.947	11.88	1.200	11.07	1.352	12.04	1.455

يلاحظ من الجدول رقم (5) ان متوسطات تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية تتباعد فيما بينها لدى الطلبة الذين معدلاتهم التراكمية جيد جداً أو جيد أو مقبول، سواء للتحصيل من مستوى الحفظ (15.93)، (14.13)، (13.87)، أو من مستوى الفهم (13.07)، (12.04)، (10.87)، أو للتحصيل من مستوى التطبيق (11.07)، (9.48)، (8.47)، على الترتيب، أو للتحصيل الكلي ولكل مستوى من مستوياته المعرفية الثلاثة، وبصرف النظر عن المعدل التراكمي، فقد كان المتوسط الحسابي الكلي للحفظ (14.54)، وللفهم (11.98)، وللتطبيق (9.62)، أو للتحصيل الكلي بصرف النظر عن مستوى التحصيل، فقد كان المتوسط الحسابي للمعدل التراكمي جيد جداً أو جيد أو مقبول (13.36)، (11.88)، (11.07)، على التوالي. ولمعرفة فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين هذه المتوسطات، تم اختبار الفرضية المتعلقة بالسؤال الثاني، وذلك باجراء تحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات 1-MANOVA باستخدام الحاسوب والرزم الاحصائية والاجتماعية (SPSS) باعتبار المعدل التراكمي متغيراً مستقلاً وله ثلاثة مستويات (جيد جداً، جيد، مقبول)، أما المتغيرات التابعة فهي التحصيل من مستوى الحفظ، والتحصيل من مستوى الفهم، والتحصيل من مستوى التطبيق. ويوضح الجدول رقم (6) الآتي نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (6): نتائج تحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات لأثر المعدل التراكمي في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية

	مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
قيمة ولكس = 0.583	بين المجموعات	حفظ	37.652	2	18.828	*4.451	0.017
قيمة ف التقريبية (4.859)		فهم	35.362	2	17.681	*8.697	0.001
درجات الحرية		تطبيق	49.907	2	24.953	*8.352	0.001
(6، 94)	داخل المجموعات (خطأ)	حفظ	207.271	49	4.230		
مستوى الدلالة		فهم	99.618	49	2.033		
= 0.000		تطبيق	146.401	49	2.988		

* لها دلالة إحصائية

يظهر من الجدول رقم (6) أن قيمة ولكس لامدا Wilks Lambda هي (0.583)، وهذه القيمة تساوي معامل عدم التحديد، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.000)، وكانت قيمة (ف) التقريبية (4.859)، ودرجات حرية (6، 94)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فرق بين متوسطات تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية تعزى لمعدلاتهم التراكمية، أي أنه توجد فروق بين متوسطات تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية دالة إحصائيا تعزى إلى ثلاثة مستويات للمعدلات التراكمية (جيد جدا، جيد، مقبول).

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية في كل مستوى من مستويات التحصيل الثلاثة (الحفظ، الفهم، والتطبيق) على حدة، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي 1-ANOVA باستخدام الحاسوب والرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). ويبين الجدول (6) نفسه نتائج هذا التحليل، حيث يظهر أن جميع قيم (ف) المحسوبة لتحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في كل مستوى من مستوياته الثلاثة على حدة وهي (4.451) للحفظ، (8.697) للفهم، (8.352) للتطبيق دالة إحصائيا عند المستويات الآتية: 0.017، 0.001، 0.001، على الترتيب. وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل

طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية في كل مستوى من مستويات التحصيل الثلاثة كل على حدة، تعزى لمعدلاتهم التراكمية.
ولمعرفة مصادر هذه الفروق، تم استخدام طريقة توكي Tukey للمقارنات البعدية المزدوجة، ويبين الجدول الآتي (7) نتائج هذه المقارنات:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار توكي (Q) للمقارنات البعدية المزدوجة بين متوسطات تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية حسب مستوياته المعرفية الثلاثة وحسب معدلاتهم التراكمية

مستوى التحصيل	المعدل التراكمي	جيد جدا	جيد	مقبول	مستوى الدلالة
الحفظ	جيد جدا	–	*1.7981	*2.0619	0.034
	جيد	–	–	0.2638	0.025
	مقبول	–	–	–	0.921
الفهم	جيد جدا	–	1.0280	*2.2048	0.095
	جيد	–	–	*1.1768	0.000
	مقبول	–	–	–	0.042
التطبيق	جيد جدا	–	*1.5932	*2.6048	0.024
	جيد	–	–	1.0116	0.001
	مقبول	–	–	–	0.193

* لها دلالة إحصائية

يظهر من الجدول (7) أنه يوجد فرق في التحصيل من مستوى الحفظ بين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا وذوي المعدل التراكمي جيد، وكذلك بين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا وذوي المعدل التراكمي مقبول، فقد كانت قيم Q (1.7981)، (2.0619)، على الترتيب، وهما قيمتان دالتان إحصائيا أيضا عند مستوى (0.034)، (0.025)، على الترتيب، في حين لا يوجد فرق بين تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب العلوم الاجتماعية في مستوى الحفظ وبين ذوي المعدل التراكمي جيد وذوي المعدل التراكمي مقبول.
ويلاحظ من الجدول رقم (7) أيضا وجود فرق في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية من مستوى الفهم بين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا ومقبول، وبين ذوي المعدل التراكمي جيد ومقبول، فقد كانت قيم Q (2.2048)، (1.1768)، على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيا أيضا عند مستوى (0.000)، (0.042) على التوالي، في حين لا يوجد فرق دال إحصائيا في التحصيل من مستوى الفهم بين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا، وجيد، حيث كانت قيمة Q (1.028)، وهي ليست دالة إحصائيا عند مستوى (0.095).
كما يبين الجدول رقم (7) وجود فرق في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية من مستوى التطبيق بين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا وجيد، وبين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا ومقبول، فقد كانت قيم Q (1.5932)، (2.6048)، على الترتيب، وهما قيمتان دالتان إحصائيا أيضا عند مستوى (0.024)، (0.001)، على الترتيب، في حين لا يوجد فرق في التحصيل من مستوى التطبيق بين ذوي المعدل التراكمي جيد وذوي المعدل التراكمي مقبول، فقد كانت قيمة Q (1.0116)، وهي ليست دالة إحصائيا عند مستوى (0.193).
ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في التحصيل الكلي بصرف النظر عن المستوى (الحفظ، الفهم، والتطبيق) تعزى للمعدل التراكمي بمستوياته الثلاثة، جيد جدا، جيد، مقبول، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، ويظهر الجدول رقم (8) نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (8): نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المعدل التراكمي في التحصيل الكلي لطلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	39.057	2	19.528	*13.878	0.000
داخل المجموعات	68.950	49	1.407		
الكلي	108.066	51			

* لها دلالة إحصائية

يظهر من الجدول رقم (8) وجود فروق في التحصيل الكلي لطلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية يُعزى لثلاثة مستويات للمعدل التراكمي للطلبة أنفسهم (جيد جدا، جيد، مقبول)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (13.878)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.000) ودرجات حرية (49.2).

ولمعرفة مصادر هذه الفروق، تم استخدام طريقة توكي Tukey للمقارنات البعدية المزدوجة، ويظهر الجدول (9) الآتي نتائج هذه المقارنات:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار توكي Q للمقارنات البعدية المزدوجة بين متوسطات التحصيل الكلي لطلبة كلية العلوم التربوية في مساق مناهج وأساليب العلوم الاجتماعية حسب معدلاتهم التراكمية

المعدل التراكمي	جيد جدا	جيد	مقبول
جيد جدا	-	*1.47 (0.002)	*2.29 (0.000)
جيد	-	-	0.82 (0.105)
مقبول	-	-	-

* لها دلالة إحصائية

يتبين من الجدول رقم (9) وجود فرق في التحصيل الكلي في مساق مناهج وأساليب العلوم الاجتماعية بين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا وجيد، وبين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا ومقبول، فقد كانت قيم Q (1.47)، (2.29)، على الترتيب، وهي دالة إحصائيا أيضا عند مستوى (0.002)، (0.000) على الترتيب، في حين لا يوجد فرق في التحصيل الكلي بين ذوي المعدل التراكمي جيد ومقبول، فقد كانت قيمة Q (0.82)، وهي ليست دالة عند مستوى (0.105).

ويمكن تلخيص نتيجة البحث الحالي المتعلقة بأثر المعدل التراكمي في تحصيل الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية في تحصيلهم في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية على النحو الآتي:

- توجد فروق بين تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية الكلي، ولكل مستوى من مستوياته الثلاثة (الحفظ والفهم والتطبيق) تعزى إلى معدلاتهم التراكمية.
- يوجد فرق في التحصيل الكلي، وفي كل مستوى من مستوياته الثلاثة (الحفظ والفهم والتطبيق) بين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا ومقبول.
- يوجد فرق في التحصيل الكلي، وفي مستويين فقط من مستوياته الثلاثة هما الحفظ والتطبيق، بين ذوي المعدل التراكمي جيد جدا وجيد، في حين لا يوجد فرق بينهما في التحصيل من مستوى الفهم.
- لا يوجد فرق في التحصيل الكلي وفي مستوى الحفظ ومستوى التطبيق بين ذوي المعدل التراكمي جيد ومقبول، في حين يوجد فرق بينهما في التحصيل من مستوى الفهم.

لقد اتفق البحث الحالي في بعض من نتائجه مع بعض نتائج الدراسات السابقة، ذلك أن تلك الدراسات لم تبحث في أثر المعدل التراكمي على التحصيل بمستوياته الثلاثة (الحفظ والفهم والتطبيق)، ومن هذه الدراسات التي اتفقت معها الدراسة الحالية دراسة دروزة[9] التي أظهرت أن التحصيل الأكاديمي السابق

يؤثر على التحصيل الجامعي، ومع دراسة مطر وشبيطة[8] التي بينت أن معدل النجاح في الثانوية العامة يؤثر على تحصيل الطالب في الجامعة، ومع دراسة شلبي[7] التي أظهرت أن معدل التوجيهي ومتوسط معدل السنوات الأخيرة في الدراسة ترتبط خطيا بتحصيل الطالب الجامعي (المعدل التراكمي). واتفقت أيضا مع دراسة هادي ومراد[16] التي كشفت عن إسهام درجات الثانوية الكويتية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطالب المعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة أمور منها أنه كلما ارتفع المعدل التراكمي للطالب المعلم ارتفعت قدرته على التحصيل، ودافعيته للإنجاز (الطواب)،[4] وكذلك الرغبة في إكمال الدراسات العليا، والرغبة في الاستفادة من شرح المدرس، للحصول على تقدير مرتفع من خلال المقررات التي يدرسها. وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى الرغبة في امتهان مهنة التدريس، فيسعى للحصول على معدلات تحصيلية عالية ومنافسة تحقق هذا الطموح. كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة من خلال بعض المتغيرات التي تؤثر على التحصيل من حيث ارتفاعه وانخفاضه، ومن هذه المتغيرات قد يكون مستوى العصابية (الغضب والإثارة وعدم الاحتفاظ بالهدوء بالمواقف الصفية)، والفروق في هذا المتغير بين الطلبة المعلمين مرتفعي التحصيل ومنخفضيه (علاء الدين)[6] وبين المنتظمين وغير المنتظمين في حضور المحاضرات (آل عمرو)[10] وبين مفهوم الذات والتوافق النفسي، وما قد يسفر عن ذلك من فروق نوعية في مستوى كل منهما بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض (الطحان).[5]

أما عن الفرق في التحصيل الكلي ومستوياته الثلاثة بين الطلبة ذوي المعدل التراكمي جيد جدا ومقبول، فيمكن إرجاعه إلى العوامل السابقة بالإضافة إلى الاختلاف في القدرة العقلية من حيث القدرة على خزن المعلومات وإدراك معناها وتطبيقها في مواقف جديدة، ويكاد أن ينطبق الأمر نفسه على ذوي المعدل التراكمي جيد جدا وجيد، حيث ظهرت فروق بينهما في التحصيل الكلي وفي مستويات التحصيل ما عدا التحصيل من مستوى الفهم، مع أنه لم ينعكس على تحصيلهم (ذوي المعدل التراكمي جيد) من مستوى التطبيق. فعلى الرغم من التسلسل التراكمي والمنطقي بين مستويات التحصيل الثلاثة، قد يدرك الفرد معنى المفاهيم والحقائق من خلال تطبيقها في مواقف جديدة.

التوصيات

بناء على ما أسفر عنه البحث من نتائج، فإن الباحث يوصي بالآتي:

- أظهرت نتائج البحث أن تحصيل الطلبة المعلمين يختلف باختلاف تخصصهم الأكاديمي، وبناءً على ذلك يقترح البحث تطوير أسلوب جديد في القبول يتم فيه إلحاق الطلبة المعلمين بكلية العلوم التربوية دون تحديد تخصص معين في هذه الكلية، ويترك للطالب والمعلم فرصة سنة كاملة ليختبر فيها التخصصات التي تطرحها الكلية.

توصيات أخرى:

- العمل على آلية معينة في كلية العلوم التربوية بحيث يكون للطالب المعلم دور في إعداد الخطة التدريسية للمساق وأخذ مقترحاته بالاعتبار.
- أظهر البحث أن تحصيل الطلبة المعلمين يختلف باختلاف مستويات معدلاتهم التراكمية، وبناء على ذلك يوصي البحث بتوفير برنامج علاجي يستند على اختبارات تشخيصية للطلبة المعلمين الذين يعانون من معدلات تراكمية منخفضة.
- ضرورة الاهتمام ببرنامج الإرشاد الأكاديمي من جانب أعضاء هيئة التدريس من حيث المتابعة المستمرة وإرشاد الطلبة تباعا.
- إجراء دراسة حول العوامل المؤثرة في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مختلف المساقات الدراسية، ومحاولة الوصول إلى نموذج مشترك بخصوص تلك العوامل وتقديم المقترحات لمتابعتها بصورة مستمرة.
- إجراء دراسة ميدانية حول العلاقة بين تحصيل الطالب المعلم الفعلي في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية ومعدله التراكمي وأدائه الصفي.

المراجع

1- عودة، أحمد (1998) *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. دار الأمل، إربد، الأردن، ص. 114.

2- Oosterhof, A. (1994) *Classroom application of educational measurement* (2nd ed.). NJ: Macmillan Publishing Company, p. 109.

3- Kuncel, N. R., M. Crade & L. L. Thomas (2005) The validity of self-reported Grade Point Averages, class ranks, and test Scores: A meta analysis and review of the Literature. *Review of educational research* 75 (1), 63-82.

4- الطواب، سيد محمد (1990) أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية* (5)،19- 50.

5- الطحان، محمد خالد (1990) العلاقة بين مفهوم الذات وكل من التحصيل الدراسي والتوافق النفسي. *مجلة كلية التربية* (5)، 245-292.

6- علاء الدين، جهاد محمود (2005) التحصيل الأكاديمي والعصابية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* 6 (4)، 62-89.

7- شلبي، فاهوم عيسى (1996) العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطالب في الجامعات الفلسطينية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية* (31)، 228-252.

8- مطر، محمد عطية ومعاذ فوزي شبيطة (1997) العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب بمادة مبادئ المحاسبة (1) في جامعة العلوم التطبيقية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية* (31)، 171-202.

9- دروزة، أفنان نظير (1997) عوامل تؤثر على التحصيل الأكاديمي الجامعي في نظام التعليم المفتوح مقابل نظام التعليم التقليدي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية* (32)، 206-232.

10- آل عمرو، محمد (2000) العوامل المؤثرة في مواظبة طلاب كلية المعلمين في بيشة من وجهة نظر المنتظمين وغير المنتظمين وأثر ذلك في تحصيلهم الدراسي. www.google.com.

11- هادي، فوزية عباس وصلاح أحمد مراد (2005) التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين من خلال اتجاهاتهم نحو مهنية التدريس واتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الثانوي. *المجلة التربوية* (75)، جامعة الكويت،17-45.

12- حمادنة، نواف عليان (1996) مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية ومشرفيها لمفاهيم التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الثانوي الأكاديمي في المدارس الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

13- خريشة، علي كايد (1998) مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لطبيعة التاريخ وأثر متغيرات الجنس والمؤهل والتخصص فيها. *مجلة جرش للبحوث والدراسات* 3 (1)، 135-166.

14- الخليلي، خليل يوسف ومحمد سعيد صباريني وفتحي حسن ملكاوي (1986) ظاهرة تغيير التخصص في جامعة اليرموك: دوافعها وانعكاساتها. *ملخصات أبحاث أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك خلال عامي 1984 و 1985* (1)، 30-31.

15- الربيع، علي وعبدالله قباص (2005) المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها كما يراها معلمو المرحلة الثانوية اليمنية بوادي حضرموت. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين* 7 (2)، 14-33.

16- Griffore, R. J. & G. D. Griffore (1982) Some correlates of high and low first term achievement in college. *College Student Journal* 16, 249-253.

17- Nilson, R. B., T. B. Scott & W. A. Bryan (1984) Pre college characteristics and early college experience as predictive of freshman year persistence. *Journal of College Student Personnel* 25, 50-54.

18- سليمان، سعاد وعبدالله المنيزل (1999) درجة التوافق لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بكل من متغيرات الجنس والفصل الدراسي، والمعدل التحصيلي، والموقع السكني. *مجلة دراسات* 26 (1)، الجامعة الأردنية،1-16.

19- Ginter, E. J. & P. L. Dwinell (1994) The Importance of Perceived duration loneliness and its relationship to self-esteem and academic performance. *Journal of College Student Development* 35, 456-460.

20- الزيادات، ماهر مفلح (1995) العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد، ومدى اكتساب طـلبتهم لها في المرحلة نفسها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

21- المساد، إبراهيم مساد (1997) معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

22- Darling-Hammond, L. (2000) Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives* 8 (1), 1-50.

23- Gay, L. R., G. E. Mills & P. Airasian (2006) *Educational research: Competencies for analysis and application*, (8th ed.). NJ: Pearson Merrill, Prentice Hall.